



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



CULTURA  
ACADÊMICA  
*Editora*

# Montaigne e a educação pela “verdadeira filosofia”

Maria Cristina Theobaldo

**Como citar:** THEOBALDO, M. C. Montaigne e a educação pela “verdadeira filosofia”. *In:* VELASCO, P. D. N. (org.). **Ensino de – qual? – Filosofia:** ensaios a contrapelo. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 103-118.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-85-7249-063-4.p103-118>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# MONTAIGNE E A EDUCAÇÃO PELA “VERDADEIRA FILOSOFIA”<sup>30</sup>

Maria Cristina Theobaldo<sup>31</sup>

## 1. VERDADEIRA FILOSOFIA

Montaigne “[...] é uma bomba-relógio armada em nossas bibliotecas [...]”. A frase é de Comte-Sponville em “Montaigne ou a filosofia viva” (2001, p. 284), e a recebemos como um vibrante convite à leitura dos *Ensaïos*, entremeado por adjetivos e advertências: “[...] mestre do pensamento, Montaigne é um mestre de vida [...]. Ler Montaigne é decididamente perigoso demais. [...] Escandaloso Montaigne!”. Mas o que há de tão explosivo e esfuziante na “filosofia viva” de Montaigne? Sem rodeios, há filosofia! Uma

<sup>30</sup> Agradecemos à Profa. Patrícia Velasco pela oportunidade de participar deste livro e registramos nosso apreço por sua perseverança (de longa data!) nas causas do ensino da Filosofia.

<sup>31</sup> Doutora em Filosofia (USP). Professora associada do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso. Atua nos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Filosofia, no Programa de Pós Graduação em Filosofia e no PROF-FILO (Núcleo UFMT). Coordena o grupo de pesquisa “Questões do Renascimento” e integra o GT da ANPOF Ética e Política na Filosofia do Renascimento.  
<https://doi.org/10.36311/2020.978-85-7249-063-4.p103-118>

filosofia, como o próprio ensaísta exige, que só se torna útil e “verdadeira” quando nos faz livres, quando nos ensina a morrer bem porque, antes, nos ensinou a viver bem (I, 26, p. 237-238/159)<sup>32</sup>. Aceito, pois, o convite de Comte-Sponville, nossa abordagem visa explorar a dimensão educativa que movimenta tal “filosofia viva” ou, como quer Montaigne, uma “verdadeira filosofia” porque favorável ao exercício do julgamento.

Nos *Ensaaios*, especificamente nos capítulos “Da educação das crianças” (1, 26) e “Do pedantismo” (I, 25), o tema da utilidade dos saberes está diretamente relacionado com a importância creditada à filosofia no campo educacional. Neste último, a crítica às ciências e às letras, sua utilidade e seu agenciamento social estão delimitados:

[A] Por isso não é tão espantoso como se proclama que nossos antepassados não tenham valorizado muito as letras e que ainda hoje apenas por acaso sejam encontradas nos principais conselhos de nossos reis; e, se o objetivo de enriquecer com elas – o único que nos é proposto hoje por meio da jurisprudência, da medicina, da pedagogia e mesmo da teologia – não as mantivesse em voga, sem dúvida as veríveis tão miseráveis quanto foram outrora. E que mal haveria nisso, se elas não nos ensinam nem a pensar bem nem a agir bem? (I, 25, p. 210/140, 141).

Já naquele primeiro, “Da educação das crianças”, Montaigne estabelece um contraponto entre o lugar da filosofia e demais saberes nesse processo, alçando-a ao posto de mais prioritária e útil por disponibilizar subsídios para o ajuizamento moral. Portanto, é ali que ele mais deixa evidente sua percepção de filosofia<sup>33</sup>, abordando-a quase que completa-

---

<sup>32</sup> Sobre os *Ensaaios*, nos servimos aqui da edição brasileira, Livros I, II e III, pela Editora Martins Fontes e traduzida por Rosemary Costhek Abílio; e da edição francesa de P. Villey, pela Editora PUF. Nas citações de excertos, as letras A, B e C, dispostas entre colchetes no início desses trechos, designam as novas passagens que Montaigne foi acrescentando nos capítulos já publicados, consubstanciando, dessa forma, três “camadas” de textos: “A”, da primeira edição, datada de 1580; “B”, segunda edição, 1588; e “C”, da edição póstuma, datada de 1595, segundo o manuscrito de Bordeaux (esta é a designação da segunda edição dos *Ensaaios* que traz novos escritos de Montaigne encontrados após sua morte).

<sup>33</sup> Um inventário dos significados da noção de filosofia nos *Ensaaios*, em seus aspectos críticos ou de aproximação às “filosofias”, pode ser aferido em Stevens (1995): 1. escolas da filosofia grega e helenística; 2. teorias metafísicas sobre o universo; 3. astronomia e cosmogonia; 4. especulações sobre a natureza e o mundo em oposição à observação científica; 5. aspectos da política e da ação na vida pública; 6. filosofia como um tipo de poesia; 7. filosofia como uma investigação científica. E o autor destaca: a “Filosofia não é definida como esforço moral orientado por Deus [...]; não é um conhecimento espiritual, nem um sinônimo de cristianismo; não é outro nome para teologia” (p. 27- 28, tradução nossa).

mente despreendida do quadro dos *studia humanitatis*, dos demais campos de conhecimento e fortemente agregada à ética. Isso pode ser confirmado pela referência à *Carta a Meneceu*, quando Montaigne, na companhia de Epicuro (2002), indica recorrer à filosofia o quanto antes e em qualquer momento da vida. Nessa perspectiva, à filosofia ensinada pelos escolásticos (filosofia da *l'école*) se opõe uma “verdadeira filosofia”, acessível a qualquer um quando praticada de certa maneira (por “razões palpáveis e naturais”), se fazendo presente em todos os momentos da vida e podendo ser acessada em qualquer lugar: “[...] um gabinete, um jardim [...]: pois a filosofia, que como formadora dos julgamentos e dos costumes [...] tem o privilégio de imiscuir-se por toda parte” (I, 26, p. 246/164). Tal maneira e tal filosofia são as que carregam em si mesmas as condições de formar o caráter e “ensinar a viver”, principalmente porque a exercitação filosófica assim praticada engloba os assuntos prioritários da vida moral:

[A] o que é saber e ignorar; o que é coragem, temperança e justiça, qual a diferença entre a ambição e a avareza, a servidão e a submissão, a licenciosidade e a liberdade; por quais marcas se conhece o verdadeiro e sólido contentamento; até onde é preciso temer a morte, a dor e a desonra, [...] [A] quais impulsos nos movem, e a causa de tão diversas agitações entre nós. [...] seus costumes e seu senso [...]. (I, 26, p. 238, 159).

Sobretudo, enxergar as qualidades da “verdadeira filosofia” exige sua reaproximação com a vida e as próprias experiências<sup>34</sup>. A filosofia é, então, o entrelaçamento entre a vida pessoal e o mundo, uma “expansão intelectual” (MATHIAS, 2000, p. 136) em direção a si mesmo e à vida – uma “insciência” (III, 12, p. 410/1057) que se mantém atenta, investigativa, permeável à dúvida e também à reflexão.

Entre os efeitos da exercitação na “verdadeira filosofia”, imediatamente se percebe uma disposição – certo ânimo –, reveladora de sua primeira utilidade, qual seja, alegrar aqueles que dela se aproximam: “Não há nada mais alegre, mais jovial, mais vivaz e quase digo brinca-

<sup>34</sup> Acerca da noção de “experiência”, Moore (1995) identifica o termo como inscrito ao “domínio do particular e do temporal”, em uma constante articulação entre os pensamentos sobre a experiência e a própria experiência sobre o mundo, os pensamentos e o corpo. A experiência em relação à natureza se distancia de aspectos metafísicos, caracterizando uma aproximação naturalista e materialista. A esse respeito, ver também Conche (2000).

lhão. Ela [filosofia] só prega festas e bons momentos. Uma fisionomia triste e inteiriçada mostra que não é ali sua morada” (I, 26, p. 240/160). E isso não é pouca coisa se lembramos as advertências de Montaigne sobre a sisudez dos gramáticos, os “ergotismos” dos escolásticos no estudo da filosofia, os caminhos espinhosos dos estoicos para chegarem à virtude e a violência praticada nos colégios (I, 26), mais, sobre a alma embaraçada e o corpo encurvado dos pedantes por carregarem o peso de uma erudição oca (I, 25), tudo isso gerando tão somente espíritos “embotados” e “entorpecidos”.

Em seguida, e o mais importante, o modo de atuação da filosofia para atingir o viver bem: a “verdadeira filosofia” age sobre a ordenação dos afetos do corpo e da alma em acordo com o que nos é natural. Essa estratégia dispensa a regulação externa dos apetites e, ao fazê-lo, permite que nossos prazeres, agora aos cuidados de uma moderação interna (natural), não avancem para além do que prescreve a maneira de viver virtuosa, do bem viver. Segundo Montaigne, ao manter a tutela da fruição dos desejos arranjados sob um ordenamento que atenda as necessidades naturais da alma e do corpo, os prazeres daí resultantes irão ao encontro da virtude: “[B] A natureza observou maternalmente isso – que os atos que ela nos impôs como uma necessidade nos fossem também voluptuosos – e incita-nos a eles não apenas pela razão mas também pelo desejo; é errado quebrar suas normas” (III, 13, p. 488/1107). Dessa forma, a filosofia, quando age por razões ligadas à moderação dos desejos em conformidade com o regramento natural, não desfaz a junção natural entre a alma e o corpo nem separa virtude e prazer. Ensina-nos, portanto, a viver bem por não desmerecer nenhuma das faces do que tomamos por “natural”<sup>35</sup>.

Por fim, o regozijo, os benefícios da filosofia, uma vez instalados na alma, se expandem também para o corpo:

---

<sup>35</sup> “[B] Quem quiser afastar sua alma faça-o sem hesitar, se puder, quando o corpo portar-se mal, para livrá-la desse contágio; alhures, ao contrário, que ela o assista e favoreça, e não se recuse a participar de seus prazeres naturais e a comprazer-se conjugalmente neles, acrescentando-lhes, se for mais sábia, a moderação, para evitar que por descomedimento [*par indiscretion*] eles se confundam com o desprazer. [C] A intemperança é peste da voluptuosidade, e a temperança não é seu flagelo: é o seu tempero [*ses compaignons*]” (III, 13, p. 492, 493/1110).

[A] A alma que aloja a filosofia deve, por sua saúde, tornar sadio também o corpo. Deve fazer reluzir para fora de si seu repouso e bem estar; conformar ao seu molde o comportamento externo, e conseqüentemente armá-lo com uma força amável, com uma atitude ativa e alegre e com uma expressão contente e amena. (I, 26, p. 241/161).

Enfaticamente vemos assinalado o dever da alma de fazer chegar ao corpo os serviços proporcionados pela filosofia belamente elogiada nessa famosa citação, por meio da qual é pontuada a capacidade da sabedoria filosófica de tornar a alma saudável e buscar impeli-la a zelar do corpo de forma que este também atinja a saúde e o contentamento. Dito de outro modo, a sabedoria filosófica promove a conciliação, o mais adequadamente possível, entre o que se passa na alma e o que se passa no corpo.

Disso decorre uma consequência fundamental, como podemos confirmar em Langer (2009): a aproximação da ética montaigniana daquelas de Aristóteles e do epicurismo. Montaigne, tal qual os epicuristas, instala o prazer na virtude e a faz atraente ao acrescentar à moralidade um bem viver prazeroso, integrando, desse modo, prazer à ação moral e à disposição virtuosa. A passagem a seguir, praticamente um poema, caracteriza a virtude engendrada a partir do que nos é natural; seu acesso, igualmente em tudo prazeroso, se infiltra e participa da sua conformação:

[C] [...] a virtude, que não está, como diz a escola, plantada no topo de um monte abrupto, escarpado e inacessível. Os que dela se aproximam afirmam-na, ao contrário, alojada em uma bela planície fértil e florescente, de onde ela vê bem abaixo de si todas as coisas; mas que só pode chegar lá, caso se conheça o caminho, por estradas umbrosas, relvosas e suavemente perfumadas, prazerosamente e por uma encosta fácil e lisa, como é a das abóbadas celestes. [...] tendo como guia a natureza e como companheiras a ventura e a voluptuosidade [...]. (I, 26, p. 241/161).<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> No capítulo “Sobre os versos de Virgílio”, Montaigne reafirma a regra que orienta a conexão entre a sabedoria filosófica e os prazeres: “[B] A filosofia não luta contra as voluptuosidades naturais, contando que lhes seja juntada a justa medida, [C] e prega a moderação nelas, não a fuga: [B] a força de sua resistência volta-se contra as estranhas e bastardas. Ela diz que os apetites do corpo não devem ser aumentados pelo espírito [...]” (III, 5, p. 160/892.).

A moderação fácil dos prazeres é possível na medida em que permanece circunscrita aos desejos naturais e necessários; é a delimitação nessa esfera de atuação que opõe a noção de uma virtude que pode ser alcançada facilmente, aos moldes epicuristas, àquela que exige sacrifícios e “caminhos espinhosos”:

Seu instrumento [da virtude] é a regra [*le reglement*], não a força. Sócrates, seu primeiro favorito, abandona propositalmente sua força para deslizar na simplicidade e facilidade de sua progressão. Ela é a mãe nutriz dos prazeres humanos. Tornando-os legítimos, torna-os seguros e puros. Moderando-os, mantém-lhes o fôlego e o sabor. Afastando os que recusa, aguça-nos para os que nos deixa; e deixamos abundantemente todos os que a natureza quer, e até a saciedade, maternalmente, se não até a lassidão. (I, 26, p. 242/162).

A legitimidade, a segurança, o vigor dos prazeres estão no regramento, numa prudência constituída pela sabedoria que incide sobre o natural de cada um. A sabedoria filosófica assim praticada nos “faz livres” porque solicita uma ordenação interna e pessoal. Eis no que reside, justamente, a contribuição formativa da filosofia: “[...] é a que nos ensina a viver [...]” (I, 26, p. 243/163), pois com ela ajuizamos sobre as disposições da alma, sobre os desejos e sobre a prática moral: prudência, bondade, justiça nas ações; discernimento nos discursos; vigor quando falta saúde; temperança nos prazeres (I, 26, p. 251/168).

## 2. “FILÓSOFO IMPREMEDITADO E FORTUITO”

O projeto formador e civilizador do Renascimento, seus objetivos e procedimentos educacionais, segundo Sérgio Cardoso (2017), está alicerçado na cultura helenística grega e latina, cujos desdobramentos afluem na composição da “civilização renascentista”: “[...] renascimento da romaniidade educada na *Paideia* grega, como assinala Heidegger – chega até nós, constituindo os fundamentos da civilização moderna” (p. 21). Montaigne inegavelmente faz parte desse projeto e o conhece tão bem e tão de dentro, que soube como ninguém lhe fazer a crítica. Trata-se, nos *Ensaio*s, de uma filosofia que se articula com a tradição de maneira singular, sendo capaz de

digerir e depois incorporar os “humores dos antigos” numa feição criativa e única (I, 26, 225 e ss/151 e ss). Parece-nos, inclusive, ser esse exercício – a performance crítica, criativa e reflexiva sobre os homens e sobre si mesmo – que faz Montaigne se autodesignar um “filósofo impremeditado e fortuito” (II, 12, 320/546) e ao mesmo tempo ativo perante si mesmo e sobre o mundo.

A crítica montaigniana se consolida na recusa radical em aderir ou estruturar os *Ensaio*s em um sistema, a própria peculiaridade do ensaiar já anuncia isso. A constante atitude de provocação perante qualquer espécie de doutrina estabelecida confirma que nenhuma sabedoria pode se sustentar universalmente, ou conter toda a verdade, ou valer para todos, pois em tudo há variação e pluralidade, e cada qual tem que buscar a própria sabedoria<sup>37</sup>, que por sua vez é também sempre movente e contingente, e completa: “Mas ora essa, somos vento em tudo” (III, 13, p. 486/1107). A pitada de ironia que podemos depreender dessas palavras e que se estende por inúmeras outras passagens é, concomitantemente, a força e a vulnerabilidade dos *Ensaio*s (TOURNON, 2004a, p. 45), nela residindo a dificuldade dos historiadores da filosofia e de seus leitores: Montaigne cético? Materialista? Hedonista? Conservador? Libertino? Tal dificuldade, esclarece Tournon (2004a, p. 188), se justifica pelo fato de cada ensaio apresentar sobreposições de argumentos, de registros e de destinatários, constituindo níveis discursivos que exigem do leitor a escolha de um percurso e, de igual modo, dele demanda esforço no sentido de alcançar a articulação interna da sequência argumentativa: “Montaigne postula a confiança e a convivência do leitor. Pode esperar dele, portanto, um esforço de compreensão que excede, se for preciso, os limites do enunciado explícito” (TOURNON, 2004b, p. 188). É o que encontramos, por exemplo, no capítulo “Dos coches” (III, 6), recorrentemente criticado por tratar de temas disparatados, mas que tem sua unidade decifrada a partir de uma interpretação pautada na influência do epicurismo<sup>38</sup>. Sobretudo, Montaigne não deixa de prevenir seu leitor e no capítulo “Da vanidade” esclarece:

<sup>37</sup> Merleau-Ponty (1991, p. 223) expressa bem a intenção de Montaigne: “Espanta-nos que ele tenha querido mostrar até os detalhes de seu humor e de seu temperamento. É que para ele qualquer doutrina, separada do que fazemos, corre o risco de ser mentirosa, e ele imaginou um livro onde, de uma vez por todas, se encontrassem expressas não só ideias, mas também a própria vida em que surgem e que lhes modifica o sentido.”

<sup>38</sup> Isso pode ser atestado em Conche (1984).

[B] Entendo que a matéria distingue-se a si mesma. Ela mostra suficientemente onde muda, onde conclui, onde começa, onde se retoma, sem o entrelaçamento de palavras, de ligações e de costura introduzidas em benefício dos ouvidos fracos e negligentes, e sem me glosar a mim mesmo. Quem não prefere não ser lido a sê-lo dormitando ou de fugida? [C] [...] Se pegar livros fosse apreendê-los, e se vê-los fosse enxergá-los, e percorrê-los fosse captá-los, eu estaria errado em dizer-me tão totalmente ignorante como digo. (III, 9, p. 316/995).

Outra linha interpretativa bastante promissora para localizar os *Ensaaios* na tradição vem de Hadot (2004), que projeta a filosofia do humanismo renascentista como herdeira das escolas helenísticas e de suas “terapêuticas das paixões”<sup>39</sup>. Para Hadot, os *Ensaaios* podem ser apreendidos como um discurso reflexivo e terapêutico aos moldes das artes de viver antigas: “Nos *Ensaaios* de Montaigne [...] vê-se o filósofo procurar praticar os diferentes modos de vida propostos pela filosofia antiga” (p. 369). Nesse sentido, supor a possibilidade de uma formação filosófica apenas pela “pura especulação”, que vimos ser criticada por Montaigne com veemência, equivale retirar da filosofia sua feição prática e efetiva potencialidade formativa, características essas da filosofia antiga e que, na opinião de Hadot, se confirmam e têm continuidade em uma tradição de pensadores cientes da fundamental correlação entre o argumento filosófico (suporte teórico) e uma maneira de viver filosófica. Fazem parte dessa tradição renascentistas como Petrarca e Montaigne e, antes, Plutarco, que não se dispensam da crítica aos que aderem à concepção “escolar da filosofia”: são “sofistas”, que, se destituídos de suas cátedras, “[...] não sabem nem viver nem ensinar seus discípulos a viver” (HADOT, 2016, p. 142). Para Hadot (p. 158), Montaigne entendeu claramente que a sabedoria filosófica dos antigos se constitui como uma maneira de viver, distinguindo-a do discurso teórico inócuo da filosofia especulativa e escolar.

---

<sup>39</sup> Segundo Hadot (2014, p. 339), as filosofias escolástica e moderna abandonaram (por vários motivos) a conexão com a vida prática e se restringiram ao “discurso conceitual”: “Não mais se trata, como na Antiguidade, de formar homens, mas professores que, a seu turno, formarão outros professores. Tal situação, portanto, só poderá favorecer a tendência, denunciada já pelos Antigos, a se refugiar no universo cômodo dos conceitos e dos discursos, da tecnicidade [...]”. O humanismo renascentista, por outro lado, protagonizou o reencontro com as filosofias clássicas conservando a ênfase “pragmática” das escolas helenísticas.

### 3. EXERCÍCIO DO JULGAMENTO

Os *Ensaio*s reúnem alguns capítulos interpretados pelo comentarista crítico como pedagógicos: “Da Afeição dos pais pelos filhos” (II, 8); “Dos livros” (II, 10); “Da semelhança dos filhos com os pais” (II, 37); “Da arte da conversação” (III, 8); e os já mencionados “Da educação das crianças”, que podemos considerar propositivo por sua nova forma pedagógica, e o “Do pedantismo”, fortemente concentrado na crítica à educação escolástica e livresca. Nesses ensaios encontramos menos uma proposta pedagógica e mais uma coleção de recomendações e advertências sobre a educação, cuja compreensão e sentido plenos se inscrevem no projeto filosófico do conjunto dos *Ensaio*s<sup>40</sup>. Ao final, a formação educacional aconselhada por Montaigne se centra mais na “maneira” de ensinar e se constitui menos numa “matéria” programática acerca do que ensinar, modelo que pode ser perscrutado no próprio ensaiar de suas ideias: “[A] Pois aqui estão também meus sentimentos e minhas opiniões [...], que porventura amanhã serei outro, se uma nova aprendizagem mudar-me” (I, 26. p. 221, 222/148).

A “verdadeira filosofia”, que tem prevalência na educação do caráter e na formação do julgamento, é também opinião circunstancial inspirada nas artes de viver clássicas, sem, contudo, enveredar para o crédito passivo à autoridade dos antigos ou qualquer outra, cujo efeito, segundo Montaigne, só faz produzir marionetes: “[B] Tanto nos submetemos às cordas que já não temos livres os passos. Nosso vigor e liberdade estão extintos. [C] ‘Estão sempre sob tutela’” (I, 26, p. 226/151). Ao contrário, a educação que engendra a prática da exercitação do julgamento é libertadora porque se lança para fora do dogmatismo e do *modus operandi* das verdades tidas inquestionáveis: “[C] A impressão da certeza é um atestado certo de loucura e de extrema incerteza [...]” (II, 12, p. 312/541), adverte o ensaísta. De acordo com Starobinski (1992, p. 268), esse ato de “desacreditar o crédito” ocorre na exercitação do julgamento quando a relação entre verdade e autoridade é desvelada e percebida como falaciosa e, conseqüentemente, a confiança na justificação pela autoridade cai por terra e os argumentos podem, então, ser examinados

<sup>40</sup> Para uma breve contextualização dos aspectos sociais, políticos e educacionais à época de Montaigne, ver as “ambiências montaignianas” em Messias (2017, p. 25-73).

em si mesmos<sup>41</sup>. Instala-se, desse modo, um processo de autocondução por intermédio de iniciativas investigativas diversas: a conversação apropriada entre amigos e com toda gente (III, 8), a frequentação do mundo e a companhia dos livros (III, 3 e II, 10) acompanhada pela inspeção das próprias experiências e posições (III, 13), sempre com o objetivo de colher elementos para o exercício do julgamento:

[A] Que ele [o aluno] faça passar tudo pelo crivo e nada aloje em sua cabeça por simples autoridade e confiança; que os princípios de Aristóteles não sejam princípios, não mais que os dos estóicos e epicuristas. [...] [C] Pois se ele abraçar as opiniões de Xenofonte e de Platão por seu próprio julgamento [*discours*], não serão mais as opiniões deles, serão as suas. [C] Quem segue um outro nada segue. (I, 26, p. 226/151).

A suspeita provoca o movimento de crítica às verdades estabelecidas e permite que a diversidade de pontos de vista ganhe lugar no processo investigativo: “[...] ele escolherá se puder; se não, permanecerá em dúvida” (I, 26, p. 226/151). Uma vez dissolvida a unilateralidade dogmática e instalada a possibilidade da dúvida, a heteronomia em face das matérias também tem chance de se dissipar:

A verdade e a razão são comuns a todos, e não pertencem a quem as disse primeiramente mais do que a quem disse depois. [C] Não é segundo Platão mais do que segundo eu mesmo, já que ele e eu o entendemos e vemos da mesma forma. [A] As abelhas sugam as flores aqui e ali, mas depois fazem o mel, que é todo delas: já não é tomilho nem manjerona. Assim também as peças emprestadas de outrem ele irá transformar e misturar, para construir uma obra toda sua: ou seja, seu julgamento. Sua educação, seu trabalho e estudo visam tão-somente a formá-lo. (I, 26, p. 227/152).<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> Tournon (2014b, p. 7), no texto de abertura do seu livro, menciona estranho termo, hoje esquecido, no comentário de Marie de Gournay, o qual bem pode ser aplicado à crítica de Montaigne ao dogmatismo: “[...] ele *des-ensina* a tolice [...]”.

<sup>42</sup> A famosa metáfora das abelhas aparece no *Íon*, de Platão. Em Sêneca encontramos a aproximação entre a tarefa da imitação e o exemplo das abelhas (*Cartas a Lucílio*, 84, 5, 8). Villey (1933) confirma a presença dessa metáfora em Plutarco, Horácio e Castiglione. Para as demais “metáforas pedagógicas” nos *Ensaio*s, ver Messias (2017, p. 88-105).

A formação do julgamento, ponto alto dos objetivos educacionais, tem na coleta das opiniões, das filosofias, dos discursos (a matéria-prima para o ajuizamento), seguida do processo de dúvida e confronto de ideias, o seu núcleo fundamental. É o que nos é apresentado com o auxílio de outra metáfora, a da digestão e incorporação: “[A] É prova de crueza e de indigestão regurgitar o alimento como foi engolido. O estômago não realizou sua operação, se não fez mudar o molde e a forma do que lhe deram para digerir” (Livro I, 26, p. 225/151). A incorporação das matérias não é o mesmo que de pronto as admitir como verdadeiras; antes, trata-se de uma operação imprescindível à compreensão, que solicita a dúvida, a experimentação e certa maleabilidade adaptativa, etapas essas fundamentais para o processo de formação do julgamento. Logo, digerir e incorporar vão além de assimilar e memorizar; implicam ressignificar as ideias, transformando-as em algo próprio, sendo isso o que se alude na recomendação ao mestre para insistir com o discípulo na tarefa de dispor tudo em novos moldes e sentidos: “[A] Aquilo que tiver acabado de ensinar, faça a criança colocá-lo em cem facetas e adaptar a tantos outros diversos assuntos, para ver se ela realmente o captou e incorporou” (I, 26, p. 225/151). O resultado desse processo pedagógico é duplo na medida em que empreende a comparação e a criação de sentidos, bem como requisita o exame e o ordenamento dos argumentos na condução do exercício de ajuizar. Duvidar, investigar e ressignificar solicitam, portanto, o abandono da passividade em relação à aprendizagem. E movimento análogo de colheita, digestão e incorporação também é recomendado na incorporação das disposições morais: “Ele não dirá tanto a sua lição como a executará. Ele a repetirá em suas ações” (I, 26, p. 251/168).

Nessa nova maneira pedagógica – apropriação e incorporação das matérias de ensino pela participação ativa de quem aprende – está embutida a mais contundente crítica de Montaigne à educação do seu tempo, que, parece, ainda ecoa entre nós, qual seja, que não há como se apropriar significativamente dos saberes apenas abastecendo a memória via uma educação pedante: “[C] Saber de cor não é saber: é conservar o que foi entregue à guarda da memória. Do que sabemos efetivamente, dispomos sem olhar para o modelo, sem voltar os olhos para o livro. Desagradável competência, a com-

petência puramente livresca!” (I, 26, p. 228/152). Faz-se urgente, portanto, encontrar uma estratégia por meio da qual a educação se liberte da formação de natureza meramente erudita, modelo que, como defende Montaigne, só se ocupa de encher nossa cabeça de ciência e que “[...] não cessam de martelar em nossos ouvidos, como que despejasse em um funil [...]” (I, 26, p. 224/150), mas concomitantemente a deixa vazia de sabedoria para a vida e para a ação moral (I, 25, p. 203/136). A transformação da aprendizagem em uma incorporação contínua tem como reinvidicação primeira a experimentação, a escolha e o ensaio do julgamento, ao que Montaigne, retruca: como “[...] querem ensinar-nos a bem julgar e a bem falar sem nos exercitar nem em falar nem em julgar” (I, 26, p. 228/152); em outras palavras, requer exercitação, já que se aprende a fazer fazendo, sem intermediários. Não há propedêutica para o exercitar e o aprender, sendo suficiente que se acompanhe a “andadura” do aluno e se aplique aos procedimentos pedagógicos doses proporcionais às suas capacidades<sup>43</sup>.

Em especial, a nova maneira de educar (I, 26, p. 224/150) depende de um mestre particularmente peculiar, que valorize a “cultura da alma”<sup>44</sup> em detrimento da cultura livresca e, nessa medida, mais que a “cabeça cheia” de conhecimentos sobre as ciências e as letras, que tenha a “cabeça bem feita” (I, 26, p. 224/150). Tão e até mais relevante que os conhecimentos é a eficiência na orientação moral e no trabalho de exercitação do julgamento, em razão do que Montaigne adverte a respeito da observância da conduta e da capacidade de discernimento do mestre e com menos relevo sobre sua erudição. O bom mestre é aquele com competência para acionar no discípulo o necessário para o processo de digestão e de incorporação de tudo o que pode constituir matéria para o ajuizamento: a convivência com os livros e com o “livro do mundo” – a diversidade das culturas e seus costumes, as condutas e a moralidade, a conversação, a abertura para o diferente: “[A] Da frequência do mundo tira-se uma admirável clareza para o julgamento dos homens” (I, 26, p. 235/157). Nesses termos, não mais o método de repetição, assimilação rasa e memorização, tratando-se, agora, de conduzir o aluno por uma “nova maneira”: “[A] Que

<sup>43</sup> Conferir em Vincent (1997, p. 225-228).

<sup>44</sup> A “cultura da alma”, entendida como arte de viver e como cultivo do julgamento, é, nesse cenário, contrária ao pedantismo tão condenado por Montaigne no capítulo I, 25. Conferir em Friedrich (1968, p. 100-103).

ele [o preceptor] lhe peça contas não apenas das palavras de sua lição, mas sim do sentido e da substância, e que julgue sobre o benefício que tiver feito não pelo testemunho de sua memória e sim pelo de sua vida” (I, 26, p. 225/151).

Montaigne transforma as críticas à educação de seu tempo em potência para repensá-la sobre novas bases e com novas finalidades. Se temos frustrada a expectativa de encontrarmos nos *Ensaaios* concepções pedagógicas, propostas curriculares, ou, como diríamos hoje, um projeto pedagógico, somos surpreendidos pela densa argumentação de registro ético articulada à formação do caráter. Entre advertências e aconselhamentos somos conduzidos a refletir sobre a utilidade da filosofia na constituição do ajuizamento moral e na melhor maneira de alcançar este que é, segundo Montaigne, o maior objetivo da educação.

Retornando às palavras de Comte-Sponville (2001), de fato, há escândalo e perigo na “filosofia viva” dos *Ensaaios*, escandaloso e perigosamente contemporâneo<sup>45</sup> em suas críticas e recomendações. Ao seguirmos Montaigne, certas perguntas serão inevitáveis: qual filosofia é ensinada na nossa escola? Quem a ensina e com qual finalidade? Ou, diretamente à moda montaigniana, perguntaremos por nossa “maneira”, e, sobretudo, sobre a necessidade ou a possibilidade de uma “nova maneira”.

## REFERÊNCIAS

- CARDOSO, S. Sobre a civilização do renascimento. In: PINTO, F. M.; BENEVENUTO, F. *Filosofia, política e cosmologia: ensaios sobre o renascimento*. São Bernardo do Campo, SP: EdUFABC, 2017. p. 17 - 32.
- COMTE-SPONVILLE, A. Montaigne e a filosofia viva. In: COMTE-SPONVILLE, A. *Uma educação filosófica*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 282- 292.
- CONCHE, M. L'unité du chapitre “Des coches”. In: BLUM, C.; MOUREAU, F. (ed.). *Études Montaignistes en hommage à Pierre Michel*. Paris: Honoré Champion, 1984. p. 89-94.
- CONCHE, M. Tendances matérialistes chez Montaigne. *Bulletin de La Société Internationale des Amis de Montaigne*, Paris, 8. série, n. 19-20, p. 11-21, 2000.

---

<sup>45</sup> Sugerimos a leitura de Vincent (2008), que em diálogo com Montaigne questiona como praticar filosofia nos nossos dias.

- EPICURO. *Carta sobre a felicidade (a Meneceu)*. Tradução de Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: Unesp, 2002.
- HADOT, P. *O que é filosofia antiga*. Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2004.
- HADOT, P. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. Tradução de Flávio Fontenelle Loque e Loraine Oliveira. São Paulo: É Realizações, 2014.
- HADOT, P. *A filosofia como maneira de viver: entrevistas de Jeannie Carlier e Arnold I. Davidson*. Tradução Lara C. de Malimpensa. São Paulo: É Realizações, 2016.
- FRIEDRICH, H. *Montaigne*. Paris: Gallimard, 1968.
- LANGER, U. *Penser les formes du plaisir littéraire à la Renaissance*. Paris: Garnier, 2009.
- MATHIAS, P. Montaigne: une philosophie de gai savoir. *Montaigne Studies*, Chicago, v. 22, n. 1-2, p. 123-136, 2000.
- MERLEAU-PONTY, M. *Signos*. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MESSIAS, E. R. *Educação e ceticismo na filosofia de Montaigne*. Curitiba: CVR, 2017.
- MONTAIGNE, M. de. *Os Ensaíes*. Ed. P. Villey e V. L. Saulnier. Tradução de Rosemary Costhek Abilio. São Paulo: Martins Fontes, 2000. v. 1 - 2.
- MONTAIGNE, M. de. *Os Ensaíes*. Ed. P. Villey e V. L. Saulnier. Tradução de Rosemary Costhek Abilio. São Paulo: Martins Fontes, 2001. v. 3.
- MONTAIGNE, M. de. *Les Essais*. Ed. P. Villey e V. L. Saulnier. Paris: PUF, 1992. 3 v.
- MOORE, W. G. Montaigne's notion of experience. In: BERVEN, D. (dir.). *Language and meaning: word study in Montaigne's Essais*. New York; London: Garlande Publishing, 1995. v. 4. p. 34-52.
- STAROBINSKI, J. *Montaigne em movimento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- STEVENS, L. C. The meaning of "philosophie" in the *Essais* of Montaigne. In: BERVEN, D. (dir.). *Language and meaning: word study in Montaigne's Essais*. New York; London: Garlande Publishing, 1995. v. 4. p. 21-28.
- TOURNON, A. Action imparfaite de as propre essence... In: CARRAUD, V.; MARION, J.-L. (dir.). *Montaigne: scepticisme, métaphysique, théologie*. Paris: PUF, 2004a. p. 33-47.
- TOURNON, A. *Montaigne*. Tradução de Edson Querubini. São Paulo: Discurso Editorial, 2004b.
- VILLEY, P. *Les sources et l' evolution des Essais de Montaigne*. Paris: Librairie Hachette, 1933. v. 1 - 2.

VINCENT, H. *Education et scepticisme chez Montaigne ou pédantisme et exercice du jugement*. Paris: L'Harmattan, 1997.

VINCENT, H. Pratique de la philosophie et mention de soi ou dans quelle mesure Montaigne est-il notre contemporain? *Cahiers philosophiques*, n. 114, p. 40-63, 2008/2. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-cahiers-philosophiques1-2008-2-page-40.htm>. Acesso: 05 set. 2018.